

Peter Roth  
Stefan Schreiber  
Stefan Siemons  
(Hg.)

## **Die Anwesenheit des Abwesenden**

Theologische Annäherungen an Begriff  
und Phänomene von Virtualität



## Ein virtueller Raum in der religiösen Erwachsenenbildung?

Aspekte zum Aufbau eines Raumes durch Imagination für biblisches Textverstehen

### 1. Einführung

Virtualität ist in aller Munde. Modern ist es, sich im Zeitalter des Computers mit virtuellen Welten, mit Cyber-Space usw. zu beschäftigen. Es kann jedoch festgestellt werden, daß nicht erst heute, sondern immer schon „virtuelle Räume auf Menschen eine besondere Anziehungskraft ausgeübt“ haben. Die Versuche „sprachlicher Vermittlung in utopischen Erzähl-Räumen, etwa im Märchen vom Schlaraffenland ... oder den Phantasieromanen J. Vernes“, seien beispielhaft „zur Erzeugung fiktiver Raumvorstellungen“ angeführt.<sup>1</sup> Im folgenden geht es nicht um die Beschäftigung mit elektronischen, virtuellen Küken<sup>2</sup> oder um eine „virtuelle Welt“, unter der in einem begrifflich weiten Verständnis „alle elektronisch erzeugten und optisch und akustisch wahrnehmbaren Konfigurationen“ gefaßt werden. Vielmehr ist es, in einem davon unterscheidbaren engeren Verständnis, „bei dem das Moment des Irrealen, Erfundenen bedeutsam ist“,<sup>3</sup> um einen Raum zu tun, der durch Imagination aufgebaut wird. Dafür werden zunächst anthropologisch-psychologische Zugänge zum Raumverständnis erschlossen, die in einem zweiten Schritt theologischen und religionspädagogischen Klärungen unterzogen werden, bevor abschließend eine exemplarische Konkretisierung für die religiöse Erwachsenenbildung erfolgt.

---

<sup>1</sup> HEIMBROCK, H.-G., Virtuelle Räume: Wahrnehmung und Einbildung, in: DERS. (Hg.), Religionspädagogik und Phänomenologie, Weinheim, 1998, 217-233, 217.

<sup>2</sup> Vgl. WABEL, T., Freiheit ins Spiel bringen – Gedanken zum Umgang mit dem Tamagotchi, in: ZPT (Zeitschr. für Pädagogik und Theologie, vormalis EvErz) 51 (1999), 189-193.

<sup>3</sup> HEIMBROCK, Virtuelle Räume: Wahrnehmung und Einbildung, 1998, 219.

## 2. Anthropologisch-psychologische Zugänge zum Raumverständnis

### 2.1. Anthropologische Perspektive des Raumerlebens

In Unterscheidung zu einem „quantifizierten, neutralisierten Raumbegriff klassischer Naturwissenschaft“<sup>4</sup> soll hier von menschlicher Raumerfahrung ausgegangen werden, für die Raum ein gleichsam „präreflexiv“<sup>5</sup>, d. h. ein schon immer, „gelebter“<sup>6</sup>, „gestimmter“<sup>7</sup> und „symbolischer Raum“<sup>8</sup> ist. Bei einem solchen Verständnis von Raum geht es um „ein Ineinander von Innen- und Außenwelten, von Fiktion und Realität.“<sup>9</sup> Auf dieses Ineinander von Fiktion und Realität hat beispielsweise P. Biehl in einer phänomenologischen Beschreibung von Raumerfahrungen von Kindern hingewiesen.<sup>10</sup> Insgesamt muß „die innere Verschränkung von Wahrnehmung und Fiktion“ bzw. „Wahrnehmung und Einbildung“ als grundlegend angesehen werden.<sup>11</sup>

Unter diesen Voraussetzungen kann H.-G. Heimbrock davon ausgehen, daß in anthropologischer Sicht „Wirklichkeit und Fiktion nur bei oberflächlicher Betrachtung schlichte Gegensätze“ abgeben, denn einer solchen Betrachtungsweise würde „ein naiver Begriff von Wirklichkeit im Sinne der ‘Tatsachen’“, sowie „ein naiver sensualistischer Begriff von Wahrnehmung, durch die solche Tatsachen angeblich rein passiv rezeptiv registriert würden“, zu Grunde liegen. „Jenseits eines Dualismus von innen und außen oder auch von Reiz und Reaktion“ sei auf ein differenzierteres Erfassen zu verweisen, bei dem „auf die interaktive, kommunikative oder auch dialogische Qualität von Wahrnehmungsakten“ hingewiesen wird.<sup>12</sup>

<sup>4</sup> Ebd., 222f.

<sup>5</sup> FAILING, W.-E., Die eingeräumte Welt und die Transendenzen Gottes: Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis, in: FAILING, W.-E./HEIMBROCK, H.-G., Gelebte Religion wahrnehmen, Stuttgart u. a. 1998, 91-122, 98.

<sup>6</sup> Ebd., 99.

<sup>7</sup> Ebd., 100.

<sup>8</sup> Ebd., 104.

<sup>9</sup> Ebd., 99.

<sup>10</sup> Vgl. BIEHL, P., Wohnen – Raumerfahrungen von Kindern. Eine phänomenologische Beschreibung, in: HEIMBROCK, H.-G. (Hg.), Religionspädagogik und Phänomenologie, Weinheim, 1998, 203-216, bes. 206f.

<sup>11</sup> HEIMBROCK, Virtuelle Räume: Wahrnehmung und Einbildung, 1998, 222.

<sup>12</sup> Ebd., 224. Bei H.-G. HEIMBROCK stehen die Begriffe Fiktion und Imagination oft nebeneinander. In meinen Ausführungen werde ich unten dem deutschen Begriff Einbildung entsprechend Imagination bevorzugen, ohne dies im einzelnen zu klären. Zum Verständnis von Imagination in der Praktischen Theologie vgl. bspw. GRÖZINGER, A., Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung, Gütersloh 1995, 86-98.

In der „abendländischen Erkenntnistheorie“ galt aber lange als gesicherte Grundlage, daß „Fiktion und Imagination ... bei Orientierungsversuchen über die Wirklichkeit hinderlich seien, weil diese auf Defekten im korrekten Denken beruhen“. Erst im 20. Jahrhundert wurde wieder dem „Eigenwert der Phantasie“ und „wie Fiktion und Wahrnehmung von Wirklichkeit stärker zusammenhängen“ breiter nachgegangen.<sup>13</sup>

Es genügt also nicht, Fiktion nur als Vermögen anzusehen, die „Wirklichkeit abzubilden. Das kann sie immer nur unvollkommen.“ „Menschliches Imaginationsvermögen steht nicht nur im Dienste der Ab-Bildung. Auch virtuelle Realitäten sind als Fiktionen nicht einfach Schein-Welten, die vor der Zensur der Realitätsprüfung wie eine Seifenblase zerplatzen. In ihnen können sich Akte der Erfindung vollziehen, mit denen wir die Wirklichkeit neu sehen.“ Dabei sind diese Akte der Erfindung „zwischen den Polen eines puren Findens und eines beliebigen Sichausdenkens“ anzusiedeln. Die Fähigkeit „zum Umgang mit dem Fiktiven“ ist somit als ein „produktives und kreatives Vermögen“, als ein „Akt der Ein-Bildung“ anzusehen. Hier sind wir nun bei einem Aspekt des Fiktiven angelangt, dem „Umgang mit ihm als einem Akt des Bildungsprozesses,“ dessen religionspädagogische Bedeutung in Bezug auf einen biblischen Text unten eine Konkretisierung erfährt.<sup>14</sup> Zur Erläuterung des angedeuteten Zusammenhanges von Innen- und Außenwelt sei auf D. W. Winnicott eingegangen, der sich aus neuerer psychoanalytischer Sicht ausführlich mit den skizzierten Aspekten auseinandergesetzt hat.

## 2.2. Psychologische Perspektive des Raumer'ebens nach D. W. Winnicott

Der englische Psychoanalytiker und Kinderarzt D. W. Winnicott (1896-1971) erweiterte die Psychoanalyse, ähnlich wie E. H. Erikson von einer eher individuellen zu einer auch sozialpsychologischen Aspekte umfassenden Psychoanalyse.<sup>15</sup> So kann er auch die Umwelt und besonders den Gebrauch des Raumes durch den Menschen in den Blick nehmen. Aufgrund der Tatsache, daß D. W. Winnicotts Theorie schon mehrfach in der Theologie rezipiert wurde<sup>16</sup>, kann es genügen, nur einige im Blick auf unser Thema bedeutsame Aspekte aus seiner

<sup>13</sup> Ebd.

<sup>14</sup> Ebd.

<sup>15</sup> Vgl. HEIMBROCK, H.-G., Gottesdienst: Spielraum des Lebens, Weinheim 1993, 47. Vgl. zur Einführung u. a.: DAVIS, M./WALLBRIDGE, D., Eine Einführung in das Werk von D. W. Winnicott, Stuttgart 1983 und BUSCH, E., Einführung in das Werk von D. W. Winnicott, Frankfurt a. M. 1992.

<sup>16</sup> Vgl. HEIMBROCK, Gottesdienst: Spielraum des Lebens, 1993, bes. Kapitel 3, 44-59. Vgl. DRECHSEL, W., Pastoralpsychologische Bibelarbeit, Stuttgart u. a. 1994, bes. 119-204, u. v. a. m.

Theorie zu skizzieren, die den inhaltlich zentralen „allgemeinmenschlichen ‘Raum von Erfahrungen’“<sup>17</sup>, den Zwischenraum, erläutern helfen. Erschwerend für ein solches Unterfangen wirkt sich jedoch die fehlende Systematik in D. W. Winnicotts Werk und seine oft nicht eindeutig definierten Begriffe aus.<sup>18</sup> Besonders ausgeprägt trifft dies für das hier zur Verhandlung anstehende Raumverständnis zu.

### 2.2.1. *Der Zwischenraum*

Von nicht unerheblicher Schwierigkeit für eine Darstellung des Verständnisses von Zwischenraum nach D. W. Winnicott erweist sich die Tatsache, daß D. W. Winnicott je nach Erörterungszusammenhang diesen Zwischenraum mal als „intermediären Raum“<sup>19</sup>, mal als „intermediäre(n) ‘Spielplatz’“<sup>20</sup>, mal als „potentiellen Bereich“<sup>21</sup>, mal als „potential space“<sup>22</sup> bezeichnet, um nur eine Auswahl der verschiedenen Bezeichnungen anzuführen. Zu weiterer Verwirrung trägt noch bei, daß potential space in der deutschen Ausgabe unterschiedlich wiedergegeben wird: mal mit „Spannungsbereich“, mal mit „potentieller Raum“.<sup>23</sup> Unter diesen Voraussetzungen kann eine Darstellung des Verständnisses von Zwischenraum nach D. W. Winnicott wohl weniger in den Begriffen, als vielmehr in den gesetzten Schwerpunkten ihre Klarheit suchen.

Im wesentlichen lassen sich drei Schwerpunkte in D. W. Winnicotts letztem zu seinen Lebzeiten erschienen Buch „Vom Spiel zur Kreativität“<sup>24</sup> ausmachen, die von nicht unerheblicher Bedeutung für das Raumverständnis sind: „1. Sein Konzept von der Bedeutung der Übergangsobjekte für die Entwicklung (Kap. 1 ..., 2 und 6); 2. eine psychoanalytische Spieltheorie bzw. Grundzüge einer Theorie darüber, wie der Mensch zu einem Mitglied seiner Kultur wird (Kap. 3, 4 und 5); 3. die Vorstellung von einem ‘intermediären Raum’, die Frage danach, wo ‘kulturelles Erleben’ stattfindet (Kap. 7 und 8).“<sup>25</sup> In allen drei Schwerpunkten werden zwar jeweils unterschiedliche Akzente gesetzt, doch der hier interessie-

<sup>17</sup> DRECHSEL, Pastoralpsychologische Bibelarbeit, 1994, 151.

<sup>18</sup> Vgl. STORK, J., Versuch einer Einführung in das Werk von D. W. Winnicott, in: WINNICOTT, D. W., Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse, München 1976, 9-28, 9. Engl. Original: Through Paediatrics to Psycho-Analysis, London 1958.

<sup>19</sup> WINNICOTT, Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart 1973, 11. Engl. Original: Playing and Reality, London 1971.

<sup>20</sup> Ebd., 59.

<sup>21</sup> Ebd., 116.

<sup>22</sup> Ebd.

<sup>23</sup> Ebd. Anmerkung auf S. 116.

<sup>24</sup> WINNICOTT, D. W., Vom Spiel zur Kreativität 1973.

<sup>25</sup> BUSCH, Einführung, 1992, 140. Hervorhebung im Original (H. i. O.).

rende Bereich des Raumverständnisses als Zwischenraum wird aus unterschiedlichen Blickwinkeln immer wieder angesprochen. Aus diesem Grunde soll die Darstellung des Zwischenraumes den angesprochenen Schwerpunkten entsprechend erfolgen: zunächst im Zusammenhang mit der Bedeutung der Übergangsobjekte bzw. -phänomene, dann im Zusammenhang mit Spielen und zuletzt im Zusammenhang mit der Lokalisierung von kulturellem Erleben bzw. kultureller Erfahrung. Einer solchen Darstellungsweise sollte es gelingen, die nuancierten Bedeutungen des Zwischenraumes einzufangen und dabei die für unseren Zusammenhang bedeutsamen Ergebnisse festzuhalten. Überschneidungen in der Darstellung scheinen aber nicht vermeidbar zu sein.

### 2.2.1.1. Übergangsobjekt bzw. -phänomen

Das Übergangsobjekt bzw. -phänomen ist der wohl bekannteste Teil in D. W. Winnicotts Werk, auf den schon viele Religionspädagogen, v. a. im Zusammenhang mit dem Thema Symbol, hingewiesen haben.<sup>26</sup>

Den Ausgangspunkt von D. W. Winnicotts Konzept der Übergangsobjekte bzw. -phänomene bilden seine direkten Beobachtungen bei Säuglingen, die er in seinem ersten Forschungsbericht beschreibt: wenn den Säuglingen ein Untersuchungs-„Spatel“ hingehalten wird, entsteht eine „Periode des Zögerns“, bevor sie den Spatel ergreifen und damit spielen oder sich zurückziehen.<sup>27</sup> Es ist festzuhalten, daß dieses Zögern nicht als Widerstand im Sinne S. Freuds aufzufassen ist.<sup>28</sup> Aus dieser Beobachtung entwickelte D. W. Winnicott sein Konzept der Bedeutung der Übergangsobjekte bzw. -phänomene.<sup>29</sup>

<sup>26</sup> Aus der großen Anzahl seien nur einige angeführt: BARTHOLOMÄUS, W., Zur Vorstrukturierung des Symbols „Gott“ in früher Erfahrung, in: BLANK, J./HASENHÜTTL, G. (Hg.), Erfahrung, Glaube und Moral, Düsseldorf 1982, 189-204; BIEHL, P., Symbole geben zu lernen, 2. Aufl. Neukirchen-Vluyn 1991 (1989), 155f; BUCHER, A., Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung, St. Ottilien 1990, 187f; FEIFEL, E., Symbole und symbolische Kommunikation als religionsdidaktische Aufgabe, in: WEIDMANN, F. (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts, 6. Aufl. Donauwörth 1992 (1987), 188-203, 197f; HEIMBROCK, H.-G., Entwicklung und Erziehung, in: JRP 1 (1984), 67-85, 82f; LENTZEN-DEIS, W., Symbole im Religionsunterricht, in: WEIDMANN, F. (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts, 7. Aufl. Donauwörth 1997, 180-200, 191f; SCHWEITZER, F., Lebensgeschichte und Religion, München 1987, bes. 189f; WEIDINGER, N., Elemente einer Symboldidaktik (RU abS) Bd. 1, St. Ottilien 1990, 299.

<sup>27</sup> WINNICOTT, Die Beobachtung von Säuglingen in einer vorgegebenen Situation, in: DERS., Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse, München 1976, 31-56, 33. Engl. Original: Through Paediatrics to Psycho-Analysis, London, 1958.

<sup>28</sup> Vgl. KAHN, M., D. W. Winnicott – sein Leben und Werk, in: WINNICOTT, D. W., Die therapeutische Arbeit mit Kindern, München 1973, VII-XLVIII, XV.

<sup>29</sup> Vgl. D. W. WINNICOTT, Vom Spiel zur Kreativität, Einführung, 1973, 7-9, 7.

Mit Übergangsphänomen und -objekt kennzeichnet D. W. Winnicott einen „intermediären Raum“<sup>30</sup>, „den Erlebnis- und Erfahrungsbereich, der zwischen dem Daumenlutschen und der Liebe zum Teddybär liegt, ... zwischen frühester Unkenntnis einer Dankspflicht und der Kenntnisnahme dieser Verpflichtung ('sag: danke!').“ Unter Übergangsphänomenen sind „das Lallen des Säuglings und das Sich-in-den-Schlaf-Singen“<sup>31</sup> ebenso zu verstehen, wie das Verhalten eines Kleinkindes, das einen „Zipfel von Leintuch oder Decke“ greift und „zusammen mit den eigenen Fingern in den Mund“<sup>32</sup> steckt. Gebraucht ein Kind Gegenstände oder Objekte, „die nicht Teil des kindlichen Körpers sind, jedoch noch nicht völlig als zur Außenwelt gehörig erkannt werden“, kann D. W. Winnicott diese „Übergangsobjekte“<sup>33</sup> nennen. In einer späteren Entwicklung können dies „Teddybären, Puppen und Spielzeug aus hartem Material“<sup>34</sup> sein. Übergangsphänomene oder -objekte haben „für das Kind in der Zeit des Schlafengehens lebenswichtige Bedeutung“ und werden verwendet „als Abwehr gegen Ängste vor allem gegen depressive Ängste“.<sup>35</sup> In der Zeit vom vierten bis zwölften Monat können Übergangsphänomene zum ersten Mal auftauchen, wobei D. W. Winnicott dabei einen Spielraum läßt.<sup>36</sup> Das Schicksal des Übergangsobjektes endet meist in der „Rumpelkammer“, will sagen, „daß, das Übergangsobjekt bei gesunden Kindern“ weder „verinnerlicht“ wird, noch unterliegen die „mit ihm verbundenen Gefühle“ „unbedingt der Verdrängung“, sondern sie verlieren „im Laufe der Zeit (an) Bedeutung, weil die Übergangsphänomene unschärfer werden und sich über den gesamten intermediären Bereich ... ausbreiten – das heißt über den gesamten kulturellen Bereich“.<sup>37</sup>

Einem populären Mißverständnis von Übergangsobjekt, das primär als Gegenstand angesehen wird, ist ausdrücklich entgegenzuhalten, daß mit Übergangsobjekt weniger das Produkt, als vielmehr die Bewegung im Erfahrungsbereich des Kindes gemeint ist. D. W. Winnicotts Äußerung dieses Mißverständnis betreffend ist eindeutig:

<sup>30</sup> WINNICOTT, Vom Spiel zur Kreativität, 1973, 11 (H. i. O).

<sup>31</sup> Ebd.

<sup>32</sup> Ebd., 13.

<sup>33</sup> Ebd., 11.

<sup>34</sup> Ebd., 14.

<sup>35</sup> Ebd., 13.

<sup>36</sup> Vgl. ebd., 13. In einem Vortrag von 1957 gibt er den Zeitraum vom sechsten Monat bis über ein Jahr hinaus an. Vgl. WINNICOTT, D. W., Reifungsprozesse und fördernde Umwelt, München 1974, 143. Engl. Original: The Maturation Processes and the Facilitating Environment, 1965.

<sup>37</sup> WINNICOTT, Vom Spiel zur Kreativität, 1973, 15. Vgl. dazu auch die Ausführungen zur Entwicklungsfolge weiter unten.

„Natürlich ist es nicht das Objekt, das einen Übergang darstellt. Das Objekt repräsentiert den Übergang des Kindes aus einer Phase der engsten Verbundenheit mit der Mutter in eine andere, in der es mit der Mutter als einem Phänomen außerhalb seiner Selbst in Beziehung steht.“<sup>38</sup>

Klar ersichtlich wird aus dieser Äußerung, daß eine objektfixierte Sichtweise nicht das Wesentliche des Übergangsobjektes erfaßt. Das Übergangsobjekt verweist vielmehr auf ein Geschehen zwischen Mutter und Kind. Dieses Geschehen ereignet sich nach Winnicottischem Verständnis im 'Zwischen', das auch mit Zwischenraum bezeichnet werden kann. Das Objekt steht also für ein Geschehen, das mit Übergang näher bezeichnet wird und unten ausführlichere Erläuterung erfährt.

Wenn das Übergangsobjekt etwas repräsentiert, besteht weiterhin Klärungsbedarf bezüglich der Frage, ob das Übergangsobjekt ein Symbol ist. Auch wenn an dieser Stelle nicht ausführlich auf das Winnicottsche Symbolverständnis eingegangen werden kann, so muß nach D. W. Winnicott festgehalten werden: „Es ist richtig, daß der Zipfel der Decke (oder was es auch sein mag) irgendein Teilobjekt – wie zum Beispiel die Brust – symbolisiert“. Wesentlich dabei ist, daß „es, obwohl es real ist, *nicht* die Brust (oder die Mutter) *ist*“, sondern „die Brust (oder die Mutter) *bedeutet*“. Als charakteristisch zeigt sich somit eine gewisse Unterscheidung zwischen dem Realen und dem, was es vertritt, für das es steht. Beim Übergangsobjekt ist nun zwar eine erste Trennungslinie zwischen Ich und Nicht-Ich, innen und außen auszumachen, aber diese Trennung ist nicht deutlich, wie dies bei der „Symbolbildung“ der Fall wäre, bei der „das Kind bereits in der Lage“ ist, „klar zwischen Phantasie und Fakten, zwischen inneren und äußeren Objekten, zwischen primärer Kreativität und Wahrnehmung zu unterscheiden“. Mit dem Übergangsobjekt will D. W. Winnicott jenen Prozeß begrifflich einfangen, „durch den das Kind erst fähig wird, Unterschied und Ähnlichkeit zu akzeptieren.“ In der „Entwicklung des Kindes vom rein Subjektiven zur Objektivität“ scheint das „Übergangsobjekt (der Zipfel der Decke usw.)... das zu sein, was wir von diesem Prozeß der Annäherung an objektive Erfahrung zu sehen bekommen.“ Zeitlich gesehen umfaßt der Begriff Übergangsobjekt die „Wurzeln der Symbolbildung“.<sup>39</sup> Übergangsobjekte sind somit nicht einfach mit Symbolen gleichzusetzen, sondern Symbole stehen nach D. W. Winnicott „in gleicher Weise für Phänomene der äußeren Welt wie für die des einzelnen Menschen“<sup>40</sup>. Diese Andeutungen mögen genügen, um zu verdeutlichen, daß Übergangsobjekt und Symbol nicht unwesentliche Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede

<sup>38</sup> Ebd., 25.

<sup>39</sup> Ebd., 15 (H. i. O.).

<sup>40</sup> Ebd., 126.



aufweisen. Als für unseren Zusammenhang von Bedeutung ist der schon angesprochene Prozeß, für den das Übergangsobjekt gewissermaßen als sichtbarer Ausfluß steht.

Nachdem mögliche Mißverständnisse hinsichtlich des Übergangsobjektes ausgeräumt wurden, kann die wesentliche Bedeutung der Illusion in Bezug zu den Übergangsphänomenen herausgestellt werden; denn es gilt: „Übergangsobjekte und Übergangsphänomene gehören in den Bereich der Illusion, die den Anfang jeder Erfahrung bildet.“<sup>41</sup> „Die Übergangsphänomene repräsentieren die frühen Stadien des Gebrauchs der Illusion, ohne den ein menschliches Wesen keinen Sinn in der Beziehung zu einem Objekt finden kann, das von anderen als Objekt wahrgenommen wird, das außerhalb des Kindes steht.“<sup>42</sup> Hier zeigt sich der hohe Stellenwert, den D. W. Winnicott der Illusion beimißt; denn ohne Illusion sei keine Erfahrung möglich und ohne den Gebrauch der Illusion könne kein Mensch einen außerhalb seiner selbst liegenden Sinn finden. Um verständlich zu machen, was er unter Illusion versteht, muß etwas weiter ausgeholt werden.

Zu einem theoretisch angenommenen, in der Entwicklung des Säuglings frühen „Zeitpunkt tritt die Mutter in den Erlebnisbereich des Kindes. Sie bietet ihm wie üblich die Brust und ihre potentielle Bereitschaft, es zu füttern. Ist ihre Anpassung an die Bedürfnisse des Kindes genügend gut, dann wird sie dem Kind damit die Illusion geben, daß es eine äußere Realität gibt, die mit seiner eigenen schöpferischen Fähigkeit korrespondiert. Mit anderen Worten: Das Angebot der Mutter deckt sich mit der Vorstellung des Kindes. Aus der Sicht des Beobachters nimmt das Kind wahr, was die Mutter ihm wirklich anbietet“. Von entscheidender Bedeutung ist darüber hinaus, daß das „Kind ... die Brust nur insofern wahr(nimmt), als es sie jetzt und hier für sich erschaffen kann.“<sup>43</sup> Im geglückten Fall wird dem Kind „die Illusion gewährt, daß das, was es erschafft, wirklich besteht.“<sup>44</sup>

Wesentlich in dieser frühen Phase ist die „(zeitliche) Kontinuität der äußeren emotionalen Umwelt und gewisser Elemente der psychischen Umwelt etwa in Gestalt von einem oder mehreren Übergangsobjekten.“<sup>45</sup> Nachdem die Mutter genügend „Gelegenheit zur Bildung der Illusion geboten hat“, ist ihre „Hauptaufgabe“ „die Desillusionierung.“ Geht alles gut, „dann bereitet dieser allmähliche Desillusionierungsprozeß den Boden für jene Frustrationen, die wir unter dem Begriff Entwöhnung zusammenfassen.“ In dem benannten Prozeß erfolgt

<sup>41</sup> Ebd., 24f.

<sup>42</sup> Ebd., 21f.

<sup>43</sup> Ebd., 22.

<sup>44</sup> Ebd., 25.

<sup>45</sup> Ebd., 24.

die „Akzeptierung der äußeren Realität“, auch wenn diese Akzeptierung als Aufgabe „nie ganz abgeschlossen wird“ und als lebenslanger „Illusions-Desillusionierungs-Prozeß“ erhalten bleibt.<sup>46</sup>

Als Folge der Akzeptierung der äußeren Realität ergibt sich für die Phantasie, daß die Phantasie durch die äußere Realität gebremst wird. Während „in der Phantasie die Dinge durch Zauber bewirkt werden ... und Liebe und Haß ... beunruhigende Wirkungen hervor(rufen)“, enthält die „äußere Realität eingebaute Bremsen; man kann sie untersuchen und kennenlernen“. Somit kann gesagt werden, daß „die Phantasie ... in ihrer vollen Stärke wirklich nur zu ertragen (ist), wenn die objektive Realität richtig eingeschätzt wird. Das Subjektive ist ungeheuer wertvoll, aber so beunruhigend und magisch, daß man es nur als Parallele zum Objektiven genießen kann.“<sup>47</sup>

Resümierend stellt D. W. Winnicott fest, „daß die Phantasie nicht etwas ist, was das Individuum sich erschafft, um mit den Versagungen der äußeren Realität fertigzuwerden. Das trifft nur für das Phantasieren zu. Die Phantasie ist grundlegender als die Realität, und die Bereicherung der Phantasie durch die Reichtümer der Welt ist abhängig vom Erlebnis der Illusion.“<sup>48</sup>

Zusammenfassend sei hier festgehalten, daß das Verständnis von Illusion, das D. W. Winnicott hier im Zusammenhang mit Übergangsobjekt bzw. -phänomen entwickelt, eine wesentliche Erweiterung des Freudschen Illusionsverständnisses darstellt. „Während Illusion bei S. Freud vor allem durch ‘die Ableitung aus menschlichen Wünschen’ ... charakterisiert worden war ..., verweist Winnicott auf adaptive Funktionen der Illusion.“<sup>49</sup> Illusion ist für jeden Menschen von zentraler Bedeutung; denn ohne die Fähigkeit zur Illusion gibt es keine Beziehung zu Objekten außerhalb des Menschen, außerhalb des Selbst. Nur durch den Gebrauch der Illusion kann einem Mensch das Erlebnis der Illusion zuteil werden, bei dem ein von außen an das Selbst herangetragenes Angebot von Sinn mit seiner Fähigkeit korrespondiert, diesen Sinn allererst zu erschaffen, der zeitlich gesehen schon vorhanden bzw. verwirklicht ist. Im Erlebnis der Illusion des Menschen ereignet sich eine Passung von beiden Realitäten. Die Bedeutung der Desillusionierung, auf die D. W. Winnicott hinweist, trägt der Wider- und Eigenständigkeit der äußeren Realität Rechnung. Auch wenn das Verständnis von Illusion hier in Verbindung mit dem Übergangsobjekt bzw. -phänomen dargestellt wurde, so stellt dies lediglich eine Form des Gebrauchs der Illusion dar, die in abge-

<sup>46</sup> Ebd., 23.

<sup>47</sup> WINNICOTT, D. W., Die primitive Gefühlsentwicklung, in: DERS., Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse, München 1976, 57-74, 69. Engl. Original: Through Paediatrics to Psycho-Analysis, London 1958.

<sup>48</sup> Ebd.

<sup>49</sup> HEIMBROCK, H.-G., Gottesdienst: Spielraum des Lebens, Weinheim 1993, 49.

wandelter Weise lebenslang von Bedeutung ist. Wie es sich in der Auseinandersetzung mit möglichen Mißverständnissen des Übergangsobjekts bezüglich des Symbols angedeutet hat, tritt bei einem späteren Gebrauch der Illusion der Unterschied zwischen innerer und äußerer Realität klarer hervor. Darauf wird im Zusammenhang mit Spielen noch einzugehen sein.

Es dürfte hinreichend klar geworden sein, daß Illusion nicht, wie es sich umgangssprachlich mißverständlich nahelegen kann, im Sinne von Selbsttäuschung zu verstehen ist, sondern dem etymologischen Ursprung des Wortes entsprechend, eher als Eintritt in das Spiel, als Hineinspielen in den Zwischenbereich.<sup>50</sup> Der hohe Wert, der der Illusion im Winnicottischen Sinne beigemessen wird, kann sich für ein biblisches Textverstehen als relevant herausstellen.

### 2.2.1.2. *Spielen*

Das Spielen erweist sich als in enger Verbindung zum Zwischenraum stehend. Denn um „einen bestimmten Ort für das Spielen anzugeben“, postuliert D. W. Winnicott einen „dritten Bereich“<sup>51</sup>, „einen potentiellen Raum zwischen Kleinkind und Mutter“ dem er zweierlei entgegensetzt: „a) die innere Welt (einschließlich der Beziehung zwischen Leib und Seele) und b) die eigentliche oder äußere Realität (die ihre eigenen Dimensionen hat und objektiv erfaßt werden kann und die konstant bleiben, auch wenn sie dem Beobachter – je nach seiner inneren Verfassung – unterschiedlich erscheinen mag).“<sup>52</sup>

Als „eine Folge von Objektbeziehungen“ beschreibt D. W. Winnicott einen „Entwicklungsprozeß“, den er „mit dem Spielen in Beziehung“ setzt<sup>53</sup>. In einer prozeßhaften Betrachtungsweise sind folgende Phasen der Entwicklung anzugeben:

„Das Kleinkind und das Objekt sind miteinander verschmolzen. Das Kind nimmt das Objekt subjektiv wahr. Die Mutter ist darauf ausgerichtet, anzubieten, was das Kind zu finden bereit ist.“<sup>54</sup>

In einer zweiten Phase wird in einem komplexen Prozeß das „Objekt ... verworfen, wieder angenommen und objektiv wahrgenommen.“ Dieser Prozeß ist stark von der Mutter abhängig. Wenn es in dem „Hin und Her“ zwischen Mutter und Kind der Mutter möglich ist, einmal das zu sein, „was das Kind anzunehmen in der Lage ist,“ ein andermal aber zu warten, „angenommen zu wer-

<sup>50</sup> Vgl. KAMPER, D., Die große Illusion. Über Ästhetik, Pädagogik und Spieltheorie, München 1989, 3.

<sup>51</sup> WINNICOTT, Vom Spiel zur Kreativität, 1973, 65.

<sup>52</sup> Ebd., 52.

<sup>53</sup> Ebd., 58.

<sup>54</sup> Ebd.

den“ und dies über einen längeren Zeitraum hinweg aufrecht erhalten kann,<sup>55</sup> dann kann das Kind auf Grund dieser genügend guten Mutter die „Erfahrung“ von „magische(r) Kontrolle“ machen. Für das Kind heißt dies, daß die „Omnipotenz intrapsychischer Prozesse mit seiner Kontrolle der Wirklichkeit in Einklang steht“. Nur so kann ein Vertrauen zur Mutter entstehen, und auf Grund dieses „Vertrauens zur Mutter entsteht dann ein intermediärer ‘Spielplatz’“, „ein potentieller Raum zwischen Mutter und Kleinkind, der beide miteinander verbindet.“ D. W. Winnicott bezeichnet hier den intermediären Raum als „‘Spielplatz’, weil an dieser Stelle das Spiel beginnt“.<sup>56</sup>

„Die nächste Phase ist das Alleinsein in Gegenwart eines anderen. Beim Spielen geht das Kind jetzt davon aus, daß der Mensch, von dem es geliebt wird und den es deshalb für zuverlässig hält, erreichbar ist und es auch bleibt, wenn es sich an ihn erinnert, selbst wenn es ihn vergessen hat. Im Erleben des Kindes spiegelt dieser Mensch, was im Spiel geschieht.“<sup>57</sup>

Wenn das Kind „dann in die nächste Phase“ eintritt, kommt es „zu einer Überschneidung von zwei Spielbereichen“, d. h. „gemeinsames Spiel in einer Beziehung“ wird möglich, so daß die Mutter ihr „eigenes Spielverhalten“ mit einbeziehen kann<sup>58</sup>. Nach der Trennung von äußerer und innerer Realität, welche als lebenslange Aufgabe erachtet wird, kommt es zu einer teilweisen Überschneidung zweier Bereiche, in denen getrenntes Subjekt und getrenntes Objekt miteinander wieder in Beziehung treten. Nur in diesem Spielbereich ist für D. W. Winnicott Kommunikation möglich.<sup>59</sup>

Für unseren Zusammenhang bedeutsam kann festgehalten werden, daß nach der Trennung von äußerer Welt und innerer Realität eine Beziehung dieser beiden Bereiche in einem dritten Bereich im Zwischenbereich, erfolgt, ohne daß die Trennung nivelliert würde. Es kann also gesagt werden, daß im Zwischenraum eine Beziehung besteht von äußerer und innerer Realität, in Anerkennung der Differenz beider. Dieser wichtige Sachverhalt ist analog auch bei der Beschreibung von kulturellem Erleben wiederzufinden, als „Trennung, die eigentlich keine Trennung, sondern eine Form der Einheit ist.“<sup>60</sup> Erstaunlich ist dies nicht, denn nach D. W. Winnicott entwickeln sich kulturelle Erfahrungen im

---

<sup>55</sup> Ebd.

<sup>56</sup> Ebd., 59 (H. i. O.).

<sup>57</sup> Ebd., 59.

<sup>58</sup> Ebd., 59.

<sup>59</sup> Vgl. ebd., 66. Eine Ausnahme bildet die direkte Kommunikation aus dem Bereich der Psychopathologie. Vgl. zur Differenzierung von D. W. Winnicotts Kommunikationsverständnis: DERS., Die Frage des Mitteilens und des Nicht-Mitteilens führt zu einer Untersuchung gewisser Gegensätze, in: DERS., Reifungsprozesse und fördernde Umwelt, 1974, 234-253.

<sup>60</sup> WINNICOTT, Vom Spiel zur Kreativität, 1973, 113.

„intermediären Erfahrungsbereich (in Kunst, Religion usw.)“ „direkt aus dem Spielbereich kleiner Kinder, die in ihr Spiel 'verloren' sind.“<sup>61</sup>

### 2.2.1.3. Kulturelle Erfahrung

In Erweiterung der Konzepte Übergangsphänomene und Spielen führte D. W. Winnicott den „Begriff kulturelle Erfahrung“ ein, „ohne sicher zu sein, das Wort 'Kultur' definieren zu können.“ Mit Kultur bringt er „erlebte Tradition“ in Verbindung und stellt fest, „daß es in keinem Kulturbereich gelingt, anders als auf der Grundlage der Tradition schöpferisch zu sein. Andererseits wird niemand, der einen Beitrag zur kulturellen Entwicklung leistet, etwas wiederholen, es sei denn, als bewußtes Zitat“. Aus diesen Überlegungen scheint für ihn das „Wechselspiel von Ursprünglichkeit und Übernahme der Tradition als Grundlage alles Schöpferischen“ ein „sehr eindringliches Beispiel für das Wechselspiel von Getrenntsein und Einheit zu sein.“<sup>62</sup>

Das kulturelle Erleben ist „lokalisiert in einem schöpferischen Spannungsbereich (potential space) zwischen Individuum und Umwelt (anfänglich: dem Objekt)“. „Für den einzelnen Menschen ist die Möglichkeit, sich dieses Bereiches zu bedienen, durch Lebenserfahrungen in den allerersten Phasen seiner Existenz vorgegeben.“ „Die Erfahrungen im potentiellen Bereich zwischen subjektivem Objekt und objektiv wahrgenommenem Objekt, zwischen Ich und 'Nicht-Ich' sind für das Kind von Anfang an äußerst intensiv. Dieser Spannungsbereich entsteht in der Wechselwirkung zwischen dem ausschließlichen Erleben des eigenen Ich ('es gibt nichts außer mir') und dem Erleben von Objekten und Phänomenen außerhalb des Selbst“ „in Verbindung mit einem Gefühl des Vertrauens von seiten des Kleinkindes“.<sup>63</sup>

Im Blick auf „Objektbeziehung und Objektverwendung“, wird der Bereich des kulturellen Erlebens auch als „Übergangsbereich“ bezeichnet.<sup>64</sup> Während sich herausstellt, „daß die äußere Realität als solche fest vorgegeben ist“ und die „innere, psychische Realität“ ebenso „fest vorgegebene Voraussetzungen“ umfaßt, erweist sich der dritte Bereich, der „Handlungsbereich des Menschen“, „bei einzelnen Menschen ... als äußerst variabel. Das liegt daran, daß dieser dritte Bereich das Ergebnis von Erfahrungen des einzelnen, ob Kleinkind, Kind, Jugendlicher oder Erwachsener, in der ihn umgebenden Umwelt ist.“<sup>65</sup>

<sup>61</sup> Ebd., 24.

<sup>62</sup> Ebd., 115.

<sup>63</sup> Ebd., 116f.

<sup>64</sup> Ebd., 122f.

<sup>65</sup> Ebd., 123f.

Weil nun der „potentielle Raum“ kein leerer Raum ist, kann sich im Blick auf das Kleinkind „die Trennung von Objektwelt und Selbst“ vollziehen. Wie man sich dies bildlich vorstellen kann, zeigte D. W. Winnicott am „Beispiel des Fadens“ auf; denn durch einen Bindfaden sind zwei Objekte „zugleich miteinander verbunden und voneinander getrennt“. <sup>66</sup> Wichtig ist für ihn, daß dieses Paradox nicht aufgelöst, sondern hingenommen wird, wie es in der Grundregel ausgedrückt ist, das Kleinkind nicht zu fragen: „Hast du das selbst gemacht, oder hast du es gefunden?“ Das Frageverbot verweist auf den entscheidenden Punkt, auf „ein Paradoxon und die Annahme dieses Paradoxon ist: Das Kleinkind erschafft das Objekt, aber das Objekt war bereits vorher da, um geschaffen und besetzt zu werden.“ <sup>67</sup>

Auf dieser Grundlage schätzt D. W. Winnicott „Kulturerfahrungen ganz besonders hoch, denn sie verbinden Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Und sie umfassen Raum und Zeit. Sie fordern und erlangen unsere ungeteilte Aufmerksamkeit, eine Aufmerksamkeit, die jedoch nicht ausschließlich sein kann.“ <sup>68</sup>

Zusammenfassend sei hier, besonders im Blick auf den Umgang mit der Tradition, auf die zentrale Bedeutung hingewiesen, die das Paradox einnimmt. In Bezug auf einen biblischen Text könnte dies bedeuten, daß der im biblischen Text schon enthaltene Sinn beim Vollzug des Bibellesens erst geschaffen werden muß. Auch wenn im konkreten Vollzug der Annahme durch einen Menschen das Paradox nicht thematisiert werden darf, ist das Verbot der Frage nach ‘gemacht’ oder ‘gefunden’ in Bezug auf die Reflexion über die Fruchtbarmachung für ein biblisches Textverstehen nicht zulässig. Gerade letzteres bedarf einer theologischen und religionspädagogischen Erhellung.

Überblickt man die bisherige Darstellung, so ist „eine direkte Entwicklungsfolge von Übergangsphänomenen zum Spielen, vom Spielen zum gemeinsamen Spielen und von hier zum kulturellen Erleben“ <sup>69</sup> auszumachen. Diese von D. W. Winnicott selbst angedeutete Entwicklungsfolge im Zwischenraum von der Kleinkind-Mutter-Beziehung, über Übergangsphänomene bzw. -objekte zum Spielen und gemeinsamen Spielen bis hin zum intermediären Erfahrungsbereich von Kultur, Religion usw. untermauert meine These, daß es sich bei D. W. Winnicott um ein strukturelles Modell handelt, mit dessen Hilfe das Aufgehen von Sinn bzw. Bedeutung in unterschiedlichen Zusammenhängen und Handlungsfeldern – auch für die Religionspädagogik relevanten – erklärt werden kann. Weiterhin kann der als zentral herausgestellte Zwischenraum unter Berücksich-

---

<sup>66</sup> Ebd., 125.

<sup>67</sup> Ebd., 104.

<sup>68</sup> Ebd., 126.

<sup>69</sup> Ebd., 63.

tigung der mit demselben in Zusammenhang stehenden drei Punkte adaptive Funktion der Illusion, Differenz und Paradox zu einer Konkretisierung im Handlungsfeld der religiösen Erwachsenenbildung führen. Doch um dies zu erreichen, sind zunächst theologische und religionspädagogische Klärungen durchzuführen.

### 3. Theologische und religionspädagogische Klärungen

Die Ausführlichkeit der Beschreibung des „Wahrnehmungsmodus des ‘intermediären Raumes’“<sup>70</sup> nach D. W. Winnicott bekommt religionspädagogisch ihr Recht aus dem Tatbestand, daß Wahrnehmung in der gegenwärtigen Religionspädagogik bzw. -didaktik, zumal der subjektorientierten, ein Begriff mit zentraler Bedeutung geworden zu sein scheint.<sup>71</sup> Eine solcherart verstandene Religionspädagogik bzw. -didaktik kann als ästhetisch inspiriert bezeichnet werden.<sup>72</sup> „Ästhetische Tätigkeit“ wird dabei „als Erblickungs- und Wahrnehmungslehre von Gestalt überhaupt – auch im Glauben“ angesehen.<sup>73</sup> Von nicht unerheblicher Bedeutung scheint in diesem Zusammenhang folgende Feststellung von E. Feifel zu sein: „Eine unzerstörbare Gewißheit des Glaubens läßt sich nicht trennen vom Weg über die Sinne. Gott will nicht nur gedacht, er will leibhaft gespürt, geschmeckt, gefühlt, gehant, geliebt und gefürchtet, geehrt, gefürchtet werden, um seiner Wahrheit mit allen Fasern unserer inkarnierten Vernunft inne zu werden.“<sup>74</sup> Für eine ästhetisch inspirierte Religionspädagogik und -didaktik kann, wie für jede theologische Ästhetik, das Bilderverbot als zentral angesehen werden.<sup>75</sup> Ohne auf Einzelheiten des biblischen Bilderverbots (Ex 20,4; Dtn 5,8)

<sup>70</sup> HEIMBROCK, H.-G., Gottesdienst: Spielraum des Lebens, 1993, 50.

<sup>71</sup> Vgl. HILGER, G., Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorien. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik, in: HEIMBROCK, H.-G. (Hg.), Religionspädagogik und Phänomenologie, Weinheim, 1998, 138-157, 138. Vgl. BIEHL, P., Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für die Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre, in: GRÖZINGER, A./LOTT, J. (Hg.), Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns, Rheinbach/Merzbach 1997, 380-411, bes. 408-411.

<sup>72</sup> HILGER, Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorien, 1998, 138.

<sup>73</sup> LANGE, G., Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion, in: ZIEBERTZ, H.-G./SIMON, W. (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 339-350, 342.

<sup>74</sup> FEIFEL, E., Was ist ästhetische Erfahrung? Prolegomena zu einer religionspädagogischen Ästhetik, in: RpB 30/1990, 3-18, 4.

<sup>75</sup> Vgl. GRÖZINGER, A., Praktische Theologie und Ästhetik: ein Beitrag zur Grundlegung der praktischen Theologie, 2. durchges. Aufl. München 1991, 103.

eingehen zu können,<sup>76</sup> sollen zunächst die bei D. W. Winnicott herausgearbeiteten Elemente adaptive Funktion der Illusion, Differenz und Paradox auf ihre grundsätzliche Vereinbarkeit mit dem biblischen Bilderverbot untersucht werden, bevor zu einer spezifischen Klärung der hier angestrebten Konkretisierung übergegangen wird.

### 3.1. Biblisches Bilderverbot

Zunächst kann festgestellt werden, daß das biblische Bilderverbot „weder ein Denk-, noch ein Sprach-, noch ein Kunstverbot“<sup>77</sup> ist und „unserem Glauben weder die Phantasie noch die Visionen“ verbietet. Von daher scheint die grundsätzliche Bedeutung der Phantasie, auch nach D. W. Winnicott, Bestätigung zu finden. Allerdings dürfen die Produkte der Phantasie das biblische „Wort nicht ersetzen.“ Sie müssen sich „bewähren und reinigen.“<sup>78</sup> Diesem Bewährungs- und Reinigungsprozeß entspricht nun m. E. in der von D. W. Winnicott vertretenen psychologischen Sichtweise, der Illusions-Desillusionierungs-Prozeß. Erst in diesem Rahmen erhält die adaptive Illusion ihre lebenslange Bedeutung und kann zum Erlebnis der Illusion führen, welches als mit dem Bilderverbot vereinbar erachtet werden kann.

Auch mit der bei D. W. Winnicott herausgearbeiteten Trennung von äußerer und innerer Realität im Zwischenbereich, die eigentlich als eine Form der Einheit unter Anerkennung der Differenz beider anzusehen ist, läßt sich das biblische Bilderverbot in Verbindung bringen. Denn Gott, „der sich vorstellt, stellt sich als einer vor, der sich nicht vorstellen läßt.“ Hier geht es um das „geheimnisvolle ‘verborgene Erscheinen’, das ‘unsichtbare Sichtbarwerden’ Jahwes“. Dabei sind die Gegensätze in Gott keine Gegensätze mehr, sondern „‘Erscheinung’ und ‘Verborgenheit’ Gottes“ müssen zusammengedacht werden.<sup>79</sup> Die Trennung als Form der Einheit im Winnicottschen Zwischenraum scheint nicht nur mit dem biblischen Bilderverbot in Einklang zu stehen, sondern es könnte sich auch eine psychologische Beschreibung des Bilderverbots abzeichnen, die eine Einheit in der Differenz festzuhalten in der Lage ist.

In Bezug zu dem herausgearbeiteten Sachverhalt *ein Mensch erschafft Sinn, aber der Sinn war bereits vorher da, um geschaffen und besetzt zu werden*, was unter Paradox gefaßt wurde, läßt sich vom Bilderverbot her folgendes anführen. Das Bil-

<sup>76</sup> Vgl. u. a.: DOHMEN, CHR., Das Bilderverbot. Seine Entstehung und seine Entwicklung im Alten Testament, 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1987. SCHROER, S., In Israel gab es Bilder. Nachrichten von darstellender Kunst im AT, Freiburg/Schw. 1987.

<sup>77</sup> ZENGER, E., Das biblische Bilderverbot – Wächter der biblischen Gotteswahrheit, in: KatBl 116 (1991), 381-388, 382.

<sup>78</sup> Ebd., 388.

<sup>79</sup> GRÖZINGER, Praktische Theologie und Ästhetik, 1991, 91.



derverbot gibt Hinweise auf die Grundsätze einer zu entwerfenden theologischen Ästhetik, die da wären: „Die Gewährung von Nähe in verborgener Gestalt und der Entzug, Anwesenheit und Abwesenheit gehören in der Offenbarung dialektisch zusammen.“ Theologisch sachgemäß wird in der Ästhetik darauf geantwortet, wenn „Präsentation und Entzug, Bild und Zerbrechen des Bildes beieinandergehalten werden.“ Erhalten diese Grundsätze Beachtung, richtet sich das Bilderverbot „gegen die Gefährdung, die zu jeder Zeit gegeben ist, nämlich die Rede von Gott den leitenden Vorstellungen und Bildern der eigenen Gegenwart unterzuordnen.“<sup>80</sup> D. W. Winnicott hält nun gerade daran fest, daß zeitlich vor dem Erschaffen von Sinn, von Sinn-Bildern, dieser Sinn schon realisiert worden sein muß. Auf die Brüchigkeit des Erschaffenen verweist der Übergangscharakter, der dem Zwischenraum zu eigen ist.

Die adaptive Funktion der Illusion, die Differenz und das Paradox nach D. W. Winnicott scheinen grundsätzlich mit dem biblischen Bilderverbot vereinbar zu sein. Es kann sogar vermutet werden, daß der „rechte Umgang mit der Kraft menschlicher Imagination“ als „eine zentrale Forderung des theologisch richtig verordneten Bilderverbotes“<sup>81</sup> durch die Indienstnahme des Winnicottschen Zwischenraumes für ein biblisches Textverstehen sich konkretisieren läßt. Dann könnte mit der religionspädagogischen Indienstnahme dazu beigetragen werden, daß das biblische Bilderverbot als jenes „Feuer, das die Bilder von Gott am Leuchten halten, vor Verformung schützen und vor Verharmlosung bewahren soll,“<sup>82</sup> nicht erlischt und im konkreten Handlungsfeld der religiösen Erwachsenenbildung von Anfang an umgesetzt wird. In Bezug auf die Vorbereitung einer Konkretisierung mit einem biblischen Text besteht jedoch noch differenzierterer Klärungsbedarf, wobei einzelne Aspekte zur Klärung kommen, die es ermöglichen, den nach D. W. Winnicott dargestellten Zwischenraum, den potentiellen Raum, mit Hilfe der Imagination von Menschen als umschreibbaren Raum aufzubauen. Nach einer grundsätzlichen Einordnung läßt sich das weitere Vorgehen an drei Fragen festmachen: Wo spielt die Begebenheit in diesem Raum? Wann spielt sie? Wer ist beteiligt?

### 3.2. Wo? Wann? Wer?

Grundsätzlich wird in Analogie zur äußeren und inneren Realität bei D. W. Winnicott schematisierend davon ausgegangen, daß dieser aufzubauende Raum zwischen der Gestalt des biblischen Textes und einer Gruppe anzusiedeln ist. Die

<sup>80</sup> BIEHL, P., Religionspädagogik und Ästhetik, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 3-44, 18 (H. i. O.).

<sup>81</sup> GRÖZINGER, Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung, 1995, 86.

<sup>82</sup> ZENGER, Das biblische Bilderverbot – Wächter der biblischen Gotteswahrheit, 1991, 381.

Teilnehmer der Gruppe sollten übereingekommen sein, daß sie sich gemeinsam in einer Bibelarbeit mit einem bestimmten biblischen Text beschäftigen.

Religionspädagogisch wird mit dem aufzubauenden Raum das Verstehen eines biblischen Textes zu unterstützen gesucht, so daß die Fremdartigkeit des biblischen Textes, die sich schon aufgrund des geschichtlichen Grabens zwischen biblischem Text und heutigen Menschen einstellen dürfte, von den Menschen akzeptiert und eine Verbindung zwischen beiden hergestellt wird. Dies wäre in Analogie zu D. W. Winnicotts Differenz zu sehen. Weiterhin soll in diesem Zwischenraum eine Verschränkung von biblischer Textgestalt und heutigen Menschen dergestalt erfolgen, daß die teilnehmenden Menschen für sich einen Sinn des schon realisiert vorhandenen biblischen Sinnes erschaffen können, was dem Paradox entsprechen würde. Zuletzt sollen die Voraussetzungen herausgearbeitet werden, die für die Initiierung eines gemeinsamen Lehr-Lernprozesses von Bedeutung sind, in dessen Verlauf die Ab-Bildung der Textgestalt und die produktive Ein-Bildung der Menschen während des Prozesses und in gegenseitiger Auseinandersetzung so miteinander eine Verschränkung erfahren, daß sich das Erlebnis der Illusion einstellen kann. Es muß jedoch betont werden, daß es im folgenden nicht um den Prozeß selbst geht, sondern lediglich um die Klärung der Aspekte, die für den Aufbau eines solcherart verstandenen Raumes als Voraussetzung anzusehen sind. Dabei beinhalten die Klärungen sowohl die strukturelle wie die inhaltliche Ebene und beziehen sich in Entsprechung der schon angeführten drei Fragen auf die Aspekte Ort, Zeit und Personen. Dem Aspekt Ort kommt, der Themenwahl entsprechend, der breiteste Raum zu. Die Ortsklärung umfaßt eine ästhetische wie eine theologische Dimension, die in die Perspektive der Konkretisierung mündet.

Im Rahmen seiner Skizze einer Ästhetik des Ortes weist A. Grözingers darauf hin, daß Orte zwar eine „geographische Größe“ darstellen, aber zugleich auch „mehr“ sind. Denn „Ort im emphatischen Sinn entsteht dort, wo aus einer geographischen Größe eine ‘innere Landschaft’ wird“.<sup>83</sup> Als Kern seiner Skizze arbeitet er heraus, daß Orte ein „draußen“ darstellen, aber zugleich „die Orte ‘in uns’“ bestimmen, „die wiederum auf die Orte ‘draußen’ gestaltend einwirken.“<sup>84</sup> A. Grözingers gibt auch Hinweise, die sich für eine Konkretisierung in einem Bildungsprozeß als hilfreich erweisen können. Ihm sind „drei Dinge“ wichtig. „Zum einen, daß eine Ortsbestimmung deshalb notwendig ist, weil sie sich nicht selbstverständlich einstellt. Der platte positivistische Zugriff auf den ‘Ort’ verstellt den wahren Einblick in ihn.“<sup>85</sup> „Zum anderen: Der ‘Ort’ muß in Erinne-

---

<sup>83</sup> GRÖZINGER, Praktische Theologie und Ästhetik, 1991, 271.

<sup>84</sup> Ebd., 279.

<sup>85</sup> Ebd., 276.

rungs-Arbeit ... zuallererst (re)konstruiert werden. Dies ist ein diffiziler Vorgang“. „Damit ist drittens die ‘Orts’-Findung unabdingbar auf die ästhetische Dimension angewiesen.“ Dabei zeigt sich, „daß die rezeptive Dimension der Orts-Findung aufs engste verknüpft ist mit dem produktiven Vorgang der Orts-(Re)konstruktion“, wobei „die Imagination eine unersetzliche Bedeutung für den Zugang der ‘Welt’ einzunehmen scheint. „Ganz offensichtlich ist jedes menschliche Sich-In-Bezug-Setzen zur jeweiligen Welt-Wirklichkeit stets auch eine fiktive Leistung.“ Und weiter heißt es: „In der fiktiven (Re)konstruktion der Orte werden diese entworfen als Orte im Kontext eines Ganzen, das so noch nicht Realität ist.“<sup>86</sup> Ohne weiter auf seine Ausführungen einzugehen, weist A. Gröninger darauf hin, daß diese Orte nicht als „Zwangs-Orte“ zu verstehen sind. Insgesamt kann das Ästhetische eines in diesem Sinne gestalteten Bildungsvorgangs darin festgemacht werden, daß „er die Elemente der Alltags-Welt aufnimmt und sie in einen neuen Zusammenhang stellt.“<sup>87</sup>

Über diese ästhetische Dimension hinaus ist aber auch die theologische zu berücksichtigen. Die Bibel weiß um das Besondere der Orte, wie es sich beispielhaft in der alttestamentlichen Erzählung des Mose vor dem brennende Dornbusch zeigt.<sup>88</sup> In der neutestamentlichen Emmaus-Perikope steht der „Ort ‘Jerusalem’ für mehr als nur eine geographische Angabe“, denn auf Grund der Begegnung mit Jesus, dem Auferstandenen, wandelt sich für die Jünger Jerusalem von einem „Ort der Trauer in einen Ort der Hoffnung.“<sup>89</sup> Diese angeführten Beispiele sind keine Einzelfälle, denn die zuletzt genannte Perikope steht „durchaus für einen einheitlichen Grundzug der Orts-Nennungen in den Evangelien, der darin besteht, ‘daß die Evangelisten mit ihren Ortsangaben theologische Aussagen machen’ wollen.“ Dies ist sehr auffällig im Evangelium nach Markus auszumachen. „Markus kann ... seine Ortsangaben oft gegen die realen geographischen Gegebenheiten formulieren, weil er damit theologische Motive verfolgt.“ Bei Markus „wird der Ort ‘draußen vor dem Dorf’ und das ‘Haus’ zum pointierten ‘Ort’ des Messias-Geheimnisses im Gegensatz zum ‘Dorf’ und der ‘Stadt’ als den Stätten von Öffentlichkeit.“ Insgesamt kann gesagt werden, daß in der Bibel ‘Ort’ häufig „als ein theologisch genau qualifizierter“ verstanden wird. „Die biblischen Ortsangaben sind damit geographisch und theologisch gleichermaßen geprägt“, so daß es „keine Neutralität des Ortes“ gibt. „Jeder Ort setzt immer auch einen Inhalt.“<sup>90</sup>

<sup>86</sup> Ebd., 277.

<sup>87</sup> Ebd., 278.

<sup>88</sup> Vgl. ebd., 280.

<sup>89</sup> Ebd.

<sup>90</sup> Ebd., 281.

Perspektiven für praktische Konsequenzen ergeben sich für unseren Zusammenhang wie folgt: Weil sich die Ortsbestimmung nicht selbstverständlich einstellt, soll sie durch den Leiter der Bibelarbeit initiiert werden. So soll der Ort des Geschehens draußen in Beziehung zu den Orten in den Teilnehmern gebracht werden. Diese Arbeit ist zentral durch den Leiter zu erbringen, indem er dem Ort vorwiegend rekonstruierend als Zwischenraum Gestalt gibt, und die Gruppenteilnehmer diesen Ort durch ihre Imagination aufbauen. Die Orts-Rekonstruktion muß notwendig auch auf seiten der Teilnehmer ein produktiver Vorgang sein. In Bezug auf die theologische Dimension ist festzuhalten, daß es nicht ausschließlich um die geographische Rekonstruktion des Ortes gehen kann. In nicht wenigen Fällen wäre dies auch nicht mehr möglich. Vielmehr geht es darum, den Ort auch in seiner theologischen Qualifizierung zum Tragen kommen zu lassen. Dies geschieht wohl am wirkungsvollsten, wenn auf den in der biblischen Perikope beschriebenen Ort Bezug genommen wird. Auf dieser Grundlage kann angenommen werden, daß die „Ursprungssituationen des biblischen Glaubens“<sup>91</sup> im aufgebauten Raum zum Tragen kommen können.

In Bezug auf die Zeit soll im Zwischenraum eine Verbindung, eine Vermittlung ermöglicht werden, die im Sinne von S. Kierkegaards Begriff der Gleichzeitigkeit zu verstehen ist.<sup>92</sup> Die besondere theologische Bedeutung dieses Begriffes besteht knapp gefaßt darin, daß es sich hierbei nicht um ein rein historisches Zugleich handelt.<sup>93</sup> Vielmehr ist der Gläubige der Gleichzeitige, wenn seine eigene Gegenwart mit Christi Heilshandeln dergestalt vermittelt ist, daß Christi Heilshandeln als unmittelbar gegenwärtig erfahren wird.<sup>94</sup> Allein der Gläubige kann als der „Nicht-Gleichzeitige der Gleichzeitige“<sup>95</sup> sein. Dabei ist der Gläubige „der nicht unmittelbar Gleichzeitige“<sup>96</sup>, weil Gott sich „nicht unmittelbar erkennen“<sup>97</sup> läßt.

Für unseren Zusammenhang bedeutet dies, daß der Zwischenraum grundsätzlich der Eigenart des Glaubens entsprechen und somit den Charakter der „vermittelten Unmittelbarkeit“<sup>98</sup> umfassen muß. Dabei ist Gleichzeitigkeit nicht im

---

<sup>91</sup> Vgl. dazu die Ausführungen von: GOLDMANN, C., Ursprungssituationen biblischen Glaubens. Eine Einführung in das Alte Testament für die religionspädagogische Praxis, Göttingen 1981.

<sup>92</sup> Vgl. KIERKEGAARD, S., Philosophische Brocken. Gesammelte Werke. Zehnte Abteilung, Düsseldorf/Köln 1952, 52-68.

<sup>93</sup> Vgl. ebd., 55 u. ö.

<sup>94</sup> Vgl. ebd., 56 u. ö.

<sup>95</sup> Ebd., 67.

<sup>96</sup> Ebd., 64.

<sup>97</sup> Ebd., 60.

<sup>98</sup> DRECHSEL, Pastoralpsychologische Bibelarbeit, 1994, 305.

unmittelbar historischen Verständnis anzustreben. Vielmehr soll im durch Imagination aufgebauten Raum die Möglichkeit für eine Verbindung von Subjekt und biblisch geschildertem Heilshandeln Christi ermöglicht werden, welche S. Kierkegaard Glaube nennt. Dieser ist aber nicht machbar, weshalb der aufgebaute Raum kein Zwangsraum sein darf, sondern ein Möglichkeits- und Freiraum. Konkret bedeutet es, daß im aufgebauten Raum nicht eine Reinszenierung des biblischen Geschehens stattfinden kann. Dieses Geschehen muß zwar bestimmbar in den Raum hineinwirken, aber es muß ebenso in Differenz gehalten werden. Praktisch kann dies wohl so konkretisiert werden, daß das biblische Geschehen bspw. in erzählender Form nahegebracht wird, aber zugleich betont wird, daß dieses Geschehen beendet ist und in dem aufgebauten Raum historisch gesehen nicht mehr stattfindet. Als bedeutend für ein mögliches Geschehen im aufgebauten Raum sind die Personen anzusehen, die in diesen Raum eintreten und handeln.

Hier ist vorab zu klären, welche Personen zugelassen werden sollen, welches Rollenangebot vom Leiter gemacht werden soll. Eingedenk des unter Gleichzeitigkeit Besprochenen und unter Hinzunahme des biblischen Bilderverbots scheint es angebracht zu sein, Jesus in diesem Raum nicht als Rolle Gestalt werden zu lassen. Doch dann ist sogleich zu fragen, wie der biblische Gehalt in den aufgebauten Raum sich einspielen kann. Theologisch gesehen kann dies wohl durch Zeugen geschehen.<sup>99</sup> Ein Zeuge ist jedoch nicht unmittelbar mit einem Augenzeugen, wie er bspw. vor Gericht gefragt ist, ineins zu setzen. Ein Zeuge ist vielmehr „jemand, der etwas bekundet, wovon er existenziell betroffen ist.“<sup>100</sup> Für unseren Zusammenhang ist also festzustellen, daß der Leiter Jesus als konkrete Person vom Rollenangebot ausschließt und daß mindestens eine Person die Aufgabe eines Zeugen erfüllt, die die existenzielle Wahrheit des biblischen Geschehens auch im aufgebauten Raum bekundet. Diese sozusagen indirekte Art der Bezugnahme auf den biblischen Text darf jedoch nicht auf vereinnahmende, indoktrinierende Weise geschehen, weil ansonsten die Differenz aufgehoben würde. Um auf der anderen Seite auch den Gruppenteilnehmern gerecht zu werden, ist das weitere Rollenangebot so zu gestalten, daß die Rollen sowohl in biblischer Zeit möglich waren als auch von den Teilnehmern heute verstanden und somit zügig ausgefüllt werden können. Wichtig ist zudem, daß diese angebotenen Rollen auf irgendeine Weise mit dem biblischen Geschehen in Verbindung treten können. Vollends aufgebaut ist der hier angestrebte Raum dann, wenn die Teilnehmer der Bibelarbeit sich spontan eine Rolle gewählt haben und in den

<sup>99</sup> Zum Verständnis des Zeugen vgl. bspw.: EXELER, A., Der Religionslehrer als Zeuge, in: KatBl 106 (1981), 3-14.

<sup>100</sup> Ebd., 4.

Raum eintreten, in dem dann gesprochen, sich auseinandergesetzt und gehandelt wird. Wie kann eine Konkretisierung der Klärungen aussehen?

#### 4. Konkretisierung in der religiösen Erwachsenenbildung

Gegen „vorschnelle methodische Nutzungen“ muß daran festgehalten werden, daß die „didaktischen Grundentscheidungen“ getroffen werden. Dabei bedarf, nach H.-G. Heimbrock, humane Bildung „auch der Ein-Bildung, die dem Menschen erlaubt, das je Gegebene zu überschreiten zugunsten neuer Bilder von sich und der Welt“.<sup>101</sup> Diese Grundentscheidung wird mit der folgenden Konkretisierung in Bezug auf einen biblischen Text dergestalt zu erreichen gesucht, daß diese ‘alte’ biblische Textgestalt in ihrer Andersartigkeit wahrgenommen wird und ‘neu’ eine Bedeutung für Erwachsene in ihrer je gegebenen Situation erlangt. Die Beschränkung auf Erwachsene erfolgt aus Gründen der klareren Darstellung, da dann auf die bei Kindern stärker zu berücksichtigenden entwicklungspsychologischen Bedingungen weniger eingegangen zu werden braucht. Gleichwohl gehe ich von der grundsätzlichen Möglichkeit dieser Konkretisierung auch in der Arbeit mit Kindern aus.

Den Rahmen kann ein Bildungshaus oder ein Gemeindezentrum abgeben, in dem eine Gruppe von ca. 10 bis 20 Erwachsenen zusammenkommen kann, um sich mit einem biblischen Text zu beschäftigen. Der Leiter der Bibelarbeit soll im Sozialtherapeutischen Rollenspiel bewandert sein.<sup>102</sup> Den Ausgangspunkt bildet ein biblischer Text, z. B. die Heilung eines Kranken am Teich von Bethesda (Joh 5,1-9), in Entsprechung zur äußeren Realität bei D. W. Winnicott. Der Leiter bringt den Teilnehmern das biblische Geschehen in erzählender Weise nahe; denn wer erzählt, bleibt nicht in Distanz. Die Teilnehmer hören auf die Worte der Schrift. In Entsprechung zu D. W. Winnicott bildet die Gruppe die innere Realität. Zwischen dem Text und einzelnen Teilnehmern hat sich wahrscheinlich schon der angenommene dritte Bereich, der Zwischenbereich, als potentieller Bereich entwickelt. Dem Leiter fällt nun die Aufgabe zu, diesen potentiellen Bereich entsprechend den entwickelten Kriterien, für alle Teilnehmer wahrnehmbar, aufzubauen. Mit hinweisenden Gesten unterstützt er seine Beschreibung der Szenerie. Unter Zuhilfenahme der Imagination aller Teilnehmer nimmt dieser Zwischenbereich Gestalt an und wird zu einem klar umgrenzten Raum mit Teich, Säulenhallen usw. An diesem aufgebauten Ort könnte sich die

---

<sup>101</sup> HEIMBROCK, Virtuelle Räume: Wahrnehmung und Einbildung, 1998, 229.

<sup>102</sup> Die hier unter psychologischem und theologischem Aspekt entwickelte Vorstellung eines durch Imagination aufzubauenden Raumes entspricht weitestgehend der spielerischen Umsetzung des realitätsorientierten Gruppenspiels im Sozialtherapeutischen Rollenspiel; vgl. dazu: STEIN, A., Sozialtherapeutisches Rollenspiel, 3. überarbeitete und ergänzte Aufl. Neuwied 1998, 136f.

Heilung zugetragen haben, doch Jesus und der geheilte Kranke sind nicht mehr zugegen. Dafür könnten sich aber verschiedenste andere Menschen dort treffen. Der Leiter wie die Teilnehmer der Bibelarbeit wählen spontan eine Rolle, die in der Situation möglich ist, begeben sich in diesen aufgebauten Raum, stellen sich vor und beschreiben ihre Rolle kurz. Wenn sich alle vorgestellt haben, entwickelt sich eine kommunikative Handlung. Ob es während dieser kommunikativen Handlung zur religionspädagogisch intendierten Illusion zwischen Teilnehmern und Text, d. h. zum Einspielen von Sinn kommt, müßte eine den Prozeß reflektierende Betrachtung aufzeigen. Hier ging es jedoch lediglich um die Erhebung von strukturellen und inhaltlichen Aspekten für den durch Imagination aufzubauenden Raum.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß es sich in diesem hier entwickelten Raum nicht um einen virtuellen Raum im Sinne von elektronisch erzeugt handelt. Wohl aber handelt es sich um einen durch die Imagination der Teilnehmer aufgebauten und örtlich umschreibbaren Raum, in dem ein bestimmter biblischer Ort Gestalt gewinnt und zwar in Gleichzeitigkeit. Es kommt dabei nicht auf die detailgetreue, geographische Rekonstruktion des biblischen Ortes an, sondern darauf, daß die Teilnehmer, entsprechend ihrer spontanen Rollenwahl, sich in diesen Raum begeben können und ein Prozeß der wechselseitigen Auseinandersetzung ermöglicht wird. Daß dieser Raum mit dem dargestellten Wahrnehmungsmodus verbunden ist, wurde oben dargestellt.